

Rosana Pasquale
Université nationale de Luján, Argentine
rosanapasquale@gmail.com

Synergies Argentine n° 2 - 2013 pp. 27-46

Reçu le 19-12-2012/Accepté le 22-02-2013

Résumé : En Argentine comme ailleurs, l'interculturel a fait couler beaucoup d'encre ces dernières années. A partir du début du XXI^e siècle, l'approche interculturelle semble être de mise dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Or, une lecture attentive des actes de congrès, les propositions curriculaires, des manuels de circulation courante ou, encore, des dernières orientations officielles circulant dans notre milieu alloglotte montrerait les décalages qui existent entre le « dire » et le « faire » ainsi que la persistance de propositions didactiques et de formation de professeurs tributaires de perspectives encore ancrées dans la « chosification » de la langue et de la culture étrangères.

Mots-clés : interculturel ; Argentine ; état des lieux

La interculturalidad en Argentina, ¿en qué punto estamos?

Resumen: En Argentina, como en otros lugares, la interculturalidad ha dado mucho que hablar estos últimos años. A partir de los inicios del siglo XXI, la interculturalidad parece ser un pasaje obligado en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Ahora bien, una lectura atenta de las actas de congresos, de las propuestas curriculares, de los manuales de difusión corriente o, incluso, de las últimas orientaciones oficiales que circulan en nuestro medio alóglota mostraría los defasajes existentes entre el “decir” y el “hacer” así como la persistencia de proposiciones didácticas y de formación docente tributarias de perspectivas todavía hoy ancladas en la “cosificación” de la lengua y de la cultura extranjeras.

Palabras clave: interculturalidad ; Argentina ; estado de situación

Interculturalism in Argentina, where we are?

Abstract: In Argentina, as in other places, interculturalism has been much talk in recent years. From the beginning of this century, interculturalism is look like an obligatory in the teaching and learning of foreign language. However, a careful reading of the minutes of meetings, the teachers proposals, texts books and official intentions circulating in Argentina are showing the difference between the “mean” and “do” and the persistence the “ objectivation “ of foreign language and foreign culture.

Keywords: interculturalism ; Argentina ; Balance

Introduction

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE, les problématiques liées à l'interculturel occupent le devant de la scène depuis un certain temps, aussi bien dans notre pays qu'ailleurs.

Des expressions telles que « compétence interculturelle », « savoirs interculturels », « prise de conscience interculturelle » sont récurrentes ces jours-ci et ce, depuis le début du XXI siècle.

En effet, il s'agit d'une tendance plutôt récente qui débiterait avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) car c'est dans ce référentiel que la notion de « conscience interculturelle » est introduite pour la première fois :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux. (CECRL, 2001: 83).

A partir de cette apparition, tout un conglomérat des notions voisines à « la prise de conscience interculturelle » envahissent presque tous les documents relatifs à l'enseignement des langues étrangères « énonçant plutôt ce qui faudrait se faire que ce qui se fait » dans les termes de Byram (Byram, 2011 : 253).

Or, suite à cette imprégnation de l'interculturel dans des discours divers et, en même temps convergents, de nos jours, il est rare de rencontrer des enseignants de français langue étrangère (FLE) qui n'adhèrent pas, au moins au niveau du discours, à l'abordage interculturel des langues. En effet, qui oserait à l'heure actuelle lever sa voix contre la diversité culturelle, la connaissance de soi même et d'autrui, l'intercompréhension culturelle, la déconstruction des stéréotypes... tous des principes qui sont au coeur même de l'interculturel ? Personne. On a, bien sûr, de quoi se réjouir car, on pourrait supposer que la prise en compte de ces éléments nous permet de contribuer à la mise en marche d'un monde plus juste, plus fraternel et plus respectueux de tout un chacun.

Or, face à l'homogénéité des discours nettement favorables à l'interculturel, il nous semble nécessaire de revisiter cette notion ainsi que sa présence effective dans des documents de diffusion académique (présentations des congrès et travaux des spécialistes), des matériels pédagogiques (programmes de cours) et didactiques (manuels couramment utilisés) et des propositions curriculaires circulant tous en milieu argentin alloglotte, afin de mieux apprécier l'empreinte réelle de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans notre

pays. Il s'agit de mettre en relief, quand cela est possible, les continuités et les ruptures qui s'opèrent entre les discours tenus sur l'interculturel et les propositions didactiques mises en œuvre et actualisant ces discours.

Etant donné que notre but est donc de faire le point sur les conditions générales de l'insertion de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans notre pays, il n'est pas convenable de généraliser nos conclusions à d'autres contextes ni à d'autres langues

L'interculturel : quelques éléments de définition

On a l'impression que, puisqu'elle traverse des domaines fort divers (la traduction, les études littéraires, la didactique, etc.), la notion d'interculturel est devenue *facilement interprétable, politiquement correcte et fatalement incontournable*. Elle semble *facilement interprétable* car elle relève du soi-disant évident : quand il y a des contacts entre deux ou plus langues-cultures, il y a de l'interculturel, la particule *inter* démarquant en même temps les limites et les convergences des ensembles culturels. Elle est *politiquement correcte* car son apparition est solidaire avec un contexte socio-politique de revendications des valeurs républicaines et démocratiques des sociétés de longue tradition d'accueil, ternies par des « combats de mémoire » (Chrétien, 2006), des épisodes de chocs de civilisations et des crises identitaires ou encore, des débats coloniaux. Enfin, elle est devenue *fatalement incontournable* car dans nos sociétés actuelles où la déterritorialisation des individus et des groupes est de mise, on est presque obligé à vivre avec la différence et à en faire avec, à tel point qu'à chaque pas des réflexions et des vécus de l'ordre de l'interculturel émergent dans les interactions quotidiennes.

Etant donné que l'interculturel semble expliquer, ne serait-ce que de manière provisoire, chaque problème relatif au domaine qui nous concerne, la notion s'avère opérationnelle mais peu interrogée ou mise en question.

Or, une révision du concept s'impose et elle nous conduit à mettre encore une fois en lumière deux de ses éléments de définition : d'une part, son apparition dans un contexte sociopolitique de forte présence de l'immigration dans les pays développés au cours des années 80 et 90 et d'autre part, la mise en relief de l'aspect relationnel de l'interculturel. En effet, la genèse de la perspective interculturelle comme mécanisme pour gérer les conflits et les problématiques spécifiques de certaines populations a mis sur la sellette les relations et les interactions entre les individus appartenant à des ensembles culturels différents.

Ces relations s'avérant difficiles, elles ne pouvaient pas être les mêmes que par le passé si la priorité était donnée à la construction d'un projet civique d'intégration plus ou moins harmonieux. Sur l'aspect relationnel, tous les spécialistes du terrain sont d'accord : l'interculturel est avant tout une manière d'entrer en contact avec autrui. Clanet définit alors l'interculturel comme :

L'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux et institutionnels, générés par les interactions des cultures dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires de la relation (Clanet, 1990 cité par Toussaint et Fortier, 2002 : 5).

Dans le même sens, Lipiansky, affirme :

L'interculturel n'est pas seulement la mise en relation de deux objets, de deux ensembles indépendants et relativement fixes. C'est un phénomène d'interaction où ces objets se constituent tout autant qu'ils communiquent (Lipiansky, 1995 : 192).

Enfin, Abdallah-Pretceille, insiste, elle aussi, sur l'aspect relationnel de l'interculturel :

Méthodologiquement, l'accent doit être mis sur les rapports que le 'je' (individuel et collectif) entretient avec autrui que sur autrui proprement dit (Abdallah-Pretceille, 1996 cité par Toussaint et Fortier, op. et loc. cit.).

En ce qui concerne le domaine qui est le nôtre, celui de l'enseignement en général et celui des langues étrangères en particulier, nous nous permettons d'affirmer avec Blanchet (2005) que l'approche interculturelle renvoie plus à une méthodologie, à une manière de faire, à des principes d'action qu'à une théorie abstraite. En effet, adopter la démarche interculturelle c'est s'intéresser concrètement à ce qui se passe lors d'une interaction¹ entre des locuteurs appartenant à des langues-cultures différentes et ayant donc, des schémas et des références culturels différents. Dans les termes de Blanchet :

Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages des schèmes interprétatifs, voire à des préjugés. Dans ce cadre, on opte pour une éthique personnelle et une déontologie professionnelle qui reconnaissent l'altérité, la différence et l'intègrent dans des procédures d'enseignement, à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen de relation pédagogique. L'enseignement des langues autres (terme préféré à étrangères, réducteur et connoté), se donne alors pour mission, au delà de l'objet langue-culture lui-même, de participer à une éducation générale qui promeut le respect mutuel par la compréhension mutuelle (Blanchet, 2005: 6).

Ainsi, l'approche interculturelle en tant que démarche de mise en contact et de rencontre culturelle permet de repenser le rôle fondamental que joue la culture et, en particulier, les différences de culture, dans le processus de communication inter-sujets. En mettant en évidence que le contact culturel ne va pas de soi, l'approche interculturelle montre que la préparation et l'effort pour sortir de l'univers de pensée propre et pour pénétrer dans l'univers de pensée d'autrui sont indispensables dans le contact entre cultures :

[...] Croire que la rencontre des cultures pourrait passer comme une lettre à la poste, par simple contact réciproque, est une illusion pernicieuse. [...] La rencontre des cultures n'est jamais du registre de l'évidence naturelle. Elle est un travail de toutes les parties en présence, comme toute rencontre qui secrète de l'altérité. (Tapernoux, 1997 in Ogay et al. 2002 : 44).

Puisqu'elle inscrit dans une perspective situationnelle, intersubjective et dialogique, ce qui intéresse dans l'approche interculturelle ce sont les paramètres propres à n'importe quelle situation de communication où des sujets appartenant à des cultures diverses entrent en relation (lieu, temps, positions occupées, représentations, conscience de la diversité....). Dans ce contexte communicatif interculturel, la dimension pragmatique l'emporte sur la dimension ontologique caractérisée par l'accumulation des connaissances. Certes, la culture est là, omniprésente dans la communication, non pas pour être « apprise », « connue » ou « décrite » mais pour devenir partie intégrante des rapports interpersonnels. Tel que Zarate l'affirme dans un article datant déjà d'une trentaine d'années :

L'initiation culturelle doit relever davantage d'une démarche que d'une accumulation de connaissances. (...) Ne participant pas du consensus culturel qui fonde la connivence entre les membres d'une même communauté, l'élève de langue étrangère est constamment soumis à une intense activité de repérage d'indices et d'interprétation sociale (Zarate, 1983 : 38).

En d'autres termes, on pourrait affirmer que, dans cette manière d'aborder la langue-culture étrangère, la perspective de l'objet est remplacée par la perspective du sujet. Cela veut dire que ni la langue ni la culture étrangères ne peuvent être considérées comme des objets, des « choses » qu'on observe et qu'on décrit de manière « objective ». Au contraire, puisqu'il s'agit d'une approche basée sur l'individu, sur le *sujet culturé*, il n'y a pas de possibilité de faire de la culture d'autrui un objet car la culture étrangère n'existe que dans la relation vécue entre deux sujets ; elle relève, donc, de leurs expériences personnelles.

Dans cette rencontre individuelle avec la *culture-autre*, le sujet culturé mobilise ses représentations, est conscient de l'arbitraire de son point de vue et constate l'existence de perceptions et de classifications différentes des siennes. Ainsi, il s'exerce à l'expérience de l'altérité et de la relativité culturelles. En prenant contact avec *l'autre*, le sujet (re)découvre son propre univers de pensée tout en admettant que face à lui se dresse un autre univers de pensée, une autre conscience, une autre subjectivité : c'est le principe du miroir, tel que Woodward l'énonce :

Travailler avec le principe du miroir, cela signifie qu'il y a toujours une reconnaissance de la différence mais qu'il s'agit d'une différence mutuelle. (Woodward, 2001 cité par Lázár, 2003 : 47).

Ainsi, loin d'être un conglomérat de savoirs, la culture dans l'approche interculturelle est

(...) un ensemble de schèmes interprétatifs c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui. (...) Cette définition inclut la culture comme connaissances (les données) mais y ajoute une dimension concrète et active en mettant l'accent sur la mise en œuvre de la culture lors des interactions. (Blanchet, op.cit : 7).

Cette notion de culture réunit, tel que Le Gal (2010) l'affirme, deux dimensions : l'une partagée ; l'autre, individuelle. En d'autres termes, s'il est vrai qu'une culture renvoie à un ensemble de construits symboliques et discursifs d'un groupe, il n'est pas moins vrai qu'une autre part de la culture « *est propre à chaque individu, personnelle et n'est pas partagée* » (Le Gal, op.cit : 61). Ainsi, selon Clanet, l'interculturel est « *un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque deux cultures différentes entrent en contact* » (Clanet, 1993 cité par Le Gal, op.cit : 62) ; or, le contact entre cultures ne peut avoir lieu que par l'intermédiaire de leurs représentants culturels, c'est-à-dire, des individus qui fusionnent leurs multiples appartenances culturelles en un tout original et unique.

La présence discursive de l'interculturel : la part des rencontres académiques et des manuels

L'interculturel est devenu depuis quelques années un axe privilégié des rencontres académiques convoquant des spécialistes de FLE argentins. Ainsi, pour ne prendre que quelques exemples des 5 dernières années, nous signalerons qu'aussi bien en 2008 qu'en 2011, les Congrès Nationaux des Professeurs de Français tenus dans notre pays ont réservé une place de choix à l'interculturel comme thème de discussion des spécialistes. La même constatation est applicable aux rencontres internationales, soit les XV SEDIFRALE tenues à Rosario (Argentine), en 2010, soit les deux Congrès Mondiaux de Professeurs de Français tenus en Montréal (Canada) en 2008 et à Durban (Afrique du Sud) en 2012. Pour ce qui est des Journées de l'Enseignement des Langues au Niveau Supérieur, réalisées à Paraná en 2009 et à San Luis en 2011 et où les spécialistes de FLE ont côtoyé ceux d'autres langues étrangères, leurs programmes ont aussi réservé des volets spécifiques pour l'interculturel.

Pour illustrer nos propos, en voici quelques exemples tirés des programmes des rencontres académiques sur mentionnées :

Quatre grands axes sont proposés afin d'évaluer la situation actuelle du français mais également pour définir des pistes de travail pour le futur : Axe 1 : politiques linguistiques— Axe 2 : didactique— Axe 3 : dialogues entre cultures— Axe 4 : sciences du langage. (XV Sedifrale, Rosario, Argentine, 2010)

Placé sous la devise « De nouvelles voix, de nouvelles écoutes, de nouvelles voies... », ce grand rassemblement des enseignants, chercheurs et étudiants de FLE argentins cherche à favoriser la réflexion autour des axes suivants :

- *Le FLE dans le système éducatif : contexte institutionnel, sociopolitique et culturel de l'enseignement du français*
 - *Sciences de l'Education et perspectives didactiques*
 - *Les Sciences du langage : la matière à enseigner et ses fondements théoriques*
 - *Culture et interculturalité : dialogue et ouverture à la langue et à la culture de l'autre.*
 - *Littérature : curiosité, créativité et ouverture d'esprit chez l'apprenant*
 - *Français sur Objectifs Spécifiques : Un terrain à déblayer.*
 - *Traduction et Interprétation : une pratique enseignante, une place pour la recherche.*
- (XIe Congrès National des Professeurs de Français, Puerto Madryn, Argentine, 2011)

Axes thématiques :

- *Formation des enseignants et recherche*
- *Acquisition et apprentissage*
- *Curriculum et perspectives didactiques*
- *Mise en place des TICES*
- *Politiques et droits linguistiques*
- *Langue, culture et diversité*
- *Traduction et interprétation.* (XIII Journées d'Enseignement des Langues Étrangères dans le Niveau Supérieur, San Luis, Argentine, 2011)²

Trois axes ont été retenus :

Oser le français dans la pratique ; dans les initiatives prises par les États ; pour inciter de nouveaux élèves à venir vers le français et à opter pour le plurilinguisme ; dans l'action des associations et des organisations professionnelles.

Regards croisés. L'objectif de cet axe est double : réfléchir de façon décentrée sur les cadres et les modalités qui conditionnent l'apprentissage et l'enseignement du français dans des contextes spécifiés. Échanger et débattre sur des perspectives méthodologiques et pédagogiques modernes et innovatrices.

Cultures, culture... Poursuivre et amplifier la réflexion sur la diversité initiée par les congrès précédents de la FIPF. Réfléchir sur les précautions éthiques qui doivent présider à l'utilisation des concepts circulants ; sur leur mise en œuvre méthodologique ; sur la place réservée à la culture patrimoniale française et francophone et à la culture quotidienne ; sur la place à donner aux autres cultures présentes dans la classe et dans l'environnement social. (XIIIe Congrès Mondial des Professeurs de Français, Durban, Afrique du Sud, 2012)

Dans chacun de ces programmes, on évoque pêle-mêle et de manière plus ou moins explicite quelques-unes des Idées-forces de la perspective interculturelle : le dialogue des cultures, l'ouverture et le contact avec d'autres perceptions, modes de pensée et cosmovisions, la diversité, la (re)découverte de la propre appartenance culturelle, la culture étrangère et sa diversité constitutive ; le tout, visant, semble-t-il, la compréhension des Autres et de Soi-même.

Pour ce qui est des travaux académiques présentés lors de ces rencontres, un survol rapide des livrets contenant des résumés et notre expérience en tant que spécialiste, membre des comités de lecture ou d'intervenante dans l'axe interculturel, nous permettent de rendre compte de l'hétérogénéité des thématiques et des propositions qui trouvent leur place à l'abri de l'interculturel. Beaucoup de ces travaux, inscrits pour la plupart dans des volets tels qu'« Expériences de classe » présentent des activités didactiques, soit disant « interculturelles », développées dans les cours de FLE. Il s'agit, en général, des propositions telles que des visionnages de films traitant de certaines problématiques liées à la multiculturalité, des promenades dans les villes pour la découverte des vestiges francisants, des reconstructions de fêtes françaises et leur comparaison avec les fêtes nationales, des préparations de spécialités culinaires d'ici et de là, des contacts par mél ou facebook avec des natifs, etc. Dans ces travaux, la recherche de la confrontation avec la réalité-autre, la comparaison et la description-explication l'emportent comme les processus les

plus courants d'accès à la culture étrangère. Or, on sait bien que dans la classe de LE, la culture de la langue cible a une présence éminemment discursive et, parfois nullement polyphonique, et que la comparaison et l'explication entraînent des risques multiples. D'autre part, dans nombre de ces travaux, il existe un décalage important entre le cadre de référence explicité et la proposition de classe commentée. En effet, les concepts d'altérité, de diversité, d'implicites culturels, d'ethnocentrisme, de dynamisme culturel, etc. sont plus ou moins récurrents dans ces travaux et sont censés construire la charpente solide de l'approche interculturelle prônée par les auteurs ; cependant, les pratiques de classe proposées semblent encore plus axées sur le factuel, l'anecdote, le comparable. Ainsi, on pourrait constater une certaine inertie des pratiques qui tend vers la répétition des comportements et des actions didactiques inspirées des propres modèles d'apprentissage et un manque de cohérence entre les principes énoncés et les mises en oeuvre méthodologiques et pédagogiques proposées.

A l'autre bout du continuum, sous la rubrique « Recherche », on trouve des travaux qui mettent l'accent sur la construction des représentations - en général, ils s'interrogent sur les images des étudiants vis-à-vis de la langue et/ou la culture étrangères -, les variations linguistiques - le français « standard » vs le français québécois ou africain -, la traduction des faits socioculturels, l'imaginaire francophone dans la littérature non métropolitaine, les locutions imagées en langue cible et en langue maternelle, etc. En général, on trouve très peu de propositions ciblant la problématique didactique de l'interculturel. En effet, la formation à l'interculturel des enseignants, les méthodologies et les interventions pédagogiques, le curriculum interculturel, l'élaboration des matériels didactiques à visée interculturelle ou encore l'évaluation de la compétence interculturelle sont des thèmes à peine effleurés dans un nombre très réduit de travaux. Sur ce point, il est intéressant de noter que, d'après ce que nous avons pu constater, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'interculturel, les discussions à propos des compétences et des contenus à enseigner, des supports d'enseignement et de leurs modalités d'exploitation, des activités de systématisation et/ou d'évaluation, de la progression des contenus, des objectifs à atteindre, etc. sont encore loin d'être closes. Ainsi, les décisions méthodologiques concernant l'approche interculturelle des langues semblent encore très ancrées dans les expériences sociales et individuelles des sujets et modulées par les idéologies ambiantes et par les valeurs éducatives soutenues.

Passons maintenant aux matériels didactiques. Dans les derniers manuels de FLE parus, dont certains sont largement utilisés dans les écoles de notre pays, on constate deux récurrences : la première concerne la filiation déclarée des manuels vis-à-vis du CECR et la seconde, la présence d'allusions aux principes de base de l'interculturel dans les avant-propos ou les quatrièmes de couverture (même si, en général, les termes «interculturel » ou « interculturalité » ou encore, « compétence interculturelle » n'apparaissent explicitement que dans quelques-uns des manuels consultés). Voici donc, quelques exemples en guise d'illustration :

Cette méthode est la première à appliquer la perspective actionnelle retenue par le Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues (CECR). (Rond-Point I, 2004 :2)

C'est en communiquant depuis sa propre identité et en s'exprimant selon ses propres critères qu'un élève développera, de manière naturelle, ses compétences communicatives en langue cible. (Rond-Point I, op.cit : 3)

Thèmes transversaux. Interculturel - La France : culture générale ; La France : ses régions et ses départements (Unité 0) ; personnages célèbres, pays et villes du monde (Unité I) ; héros de romans universels, le jeu et les loisirs (Unité II), les études, le système scolaire ; le travail, les professions intellectuelles et manuelles, les cours de langues à l'étranger (Unité III), L'inégalité des chances dans la vie (Unité IV ; les problèmes des adolescents, le travail, l'amitié, les voyages, les vacances (Unité V) ; le genre policier, les personnages des romans universels (Unité VI). (Extra 3, 2002 : 2-3)

Alter ego +1 s'adresse à des débutants et vise l'acquisition des compétences décrites dans les niveaux A1 et A2 du Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues (...) Le fil conducteur du manuel correspond rigoureusement aux compétences décrites par le CECRL. (Alter ego +1, 2012 : 3).

Taxi ! 2 suit les recommandations du niveau A2 du Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues (...) Enfin, puisque toute langue s'inscrit dans un contexte social qui l'influence inévitablement, Taxi ! 2 a également pour ambition de familiariser l'apprenant avec un certain nombre de phénomènes propres aux cultures française et francophones. (Taxi ! 2, 2003 :3)

Spirales tient compte des recommandations du Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues (...) Spirales te propose de t'impliquer dans une perspective interculturelle pour découvrir et réfléchir sur les faits culturels, les comportements et la vie quotidienne française et francophone et de les comparer avec ta propre identité culturelle. (Spirales, 2007 :1)

Ce matériel didactique vise la réflexion sur la propre identité, au fur et à mesure que l'élève construit son contact avec la langue et la culture d'autrui... La première partie [du document] regroupe cinq volets intitulés : La compétence interculturelle, Représentations, stéréotypes et clichés ; Une culture, des cultures ; Langue maternelle et compétence interculturelle, L'enseignant et l'apprenant dans l'approche interculturelle : quels statuts ? Chacun de ces volets cherche à développer une notion théorique fondamentale dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la culture étrangère. Ce développement conceptuel, quoique bref, se veut un outil d'autoformation pour l'enseignant. (Aportes para la enseñanza. Nivel Medio FRANCES. DIALOGOS ENTRE CULTURAS, 200 9: 12-15)

Ce bref parcours des manuels apporte quelques éléments d'analyse. En principe, on peut rendre compte d'une présence discursive très importante de l'interculturel. En effet, que ce soit dans les avant-propos ou les quatrième de couvertures des manuels, l'interculturel (ou encore des notions voisines ou subsidiaires) est évoqué, déclamé, convoqué...

D'autre part, la plupart des manuels énumérés se réclament du CECR ; cela veut dire, pour nous, qu'ils épousent la totalité des principes présents dans le référentiel y compris ceux concernant l'éveil de la conscience interculturelle telle qu'elle a été définie dans le Cadre (Cf. plus haut). Ainsi, il ne serait donc pas erroné d'assumer que des affirmations telles que « ... [communiquer] depuis sa propre identité et [s'exprimer] selon ses propres critères » (Rond-Point 1) ou « Le fil conducteur du manuel correspond rigoureusement aux compétences décrites par le CECRL » (Alter Ego + 1) ou encore « Taxi ! 2 a également pour ambition de familiariser l'apprenant avec un certain nombre de phénomènes propres aux cultures française et francophones » (Taxi 2) mettent en avant une préoccupation pédagogique pour le développement de la perspective interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE et abordent des savoirs interculturels (et non seulement culturels) grâce à des stratégies didactiques et des propositions de transposition pédagogique, en accord avec la démarche interculturelle prônée.

Il est clair que dans les limites de cette contribution, nous ne pouvons pas aborder de manière exhaustive le problème de la cohérence interne des manuels vis-à-vis de la perspective interculturelle ; celle-ci se poserait entre les principes déclarés et les activités proposées. L'hypothèse de la cohérence interne des manuels reste donc à vérifier.

La formation initiale de professeurs de FLE et la perspective interculturelle ne font pas (encore) bon ménage

En Argentine, la formation initiale des professeurs de français repose sur une structure institutionnelle solide, constituée par des « instituts de professorat » et des universités nationales³. Les formations dispensées durent entre 4 ou 5 ans, selon les institutions, et s'articulent en général autour de trois axes : celui de la formation générale, celui de la discipline et enfin, celui de la pratique pédagogique. C'est dans l'axe disciplinaire que trouvent leur place les cursus traitant de la langue, la grammaire, la phonétique, l'analyse du discours et la culture étrangère ; cette dernière étant généralement associée à des formations littéraires et/ou historiques.

Un parcours web des plans d'études de certaines universités et instituts de professorat décernant des diplômes de professeur de français nous permet de rendre compte, au moins de manière partielle, de l'état de la formation initiale des professeurs vis-à-vis de la perspective interculturelle. Nous avançons déjà notre conclusion générale annoncée dans l'intertitre qui précède : la perspective interculturelle ne constitue pas encore un parti pris dans la formation initiale des professeurs de FLE ; bien au contraire, le profil des diplômés ainsi que les contenus des cursus sont largement tributaires d'une formation « classique » où la connaissance de l'histoire et de la littérature françaises, considérés comme l'essence même de la culture savante de la langue cible, reste un objectif prioritaire à atteindre.

Trois exemples pris au hasard illustrent, à notre avis, l'état de la formation initiale des professeurs en ce qui concerne le profil des diplômés :

(...) au bout de quatre ans, les diplômés possèdent une formation générale complète pour l'exercice de la profession et se sont très tôt rapprochés des pratiques de classe. En ce qui concerne l'aspect disciplinaire, ils ont non seulement obtenu une solide formation linguistique en Langue, Phonétique, Grammaire et Linguistique mais aussi culturelle en Littérature, Géographie, Histoire de France, Histoire de l'Art et Cultures francophones hors de France. (Institut du Professorat Joaquin V. González. C'est nous qui soulignons⁴)

Le diplômé du professorat de Français possédera :

Une solide formation linguistique qui lui permettra la maîtrise de toutes les habiletés et la production des discours écrits et oraux en diverses situations de communication. Une formation instrumentale qui lui assurera la connaissance des méthodologies de travail générales et spécifiques des sciences sociales et des TICES.

Une large préparation académique en Littérature Française, Histoire de France et Linguistique ainsi que dans les méthodologies propres à ces domaines de la connaissance ; cela lui permettra d'accéder de manière chaque fois plus autonome aux nouveaux savoirs et transferts. (Université Nationale de Rio Cuarto. Faculté de Sciences Humaines. C'est nous qui soulignons⁵)

Le professeur d'allemand, d'anglais, de français ou d'italien peut exercer sa profession dans les niveaux universitaire, supérieur, secondaire et primaire. Sa formation lui assure la maîtrise de la langue nationale et la langue allemande, anglaise, française ou italienne, selon son domaine de spécialité. Ceci implique la compréhension achevée à l'oral et à l'écrit et l'emploi adéquat de la langue orale ou écrite dans n'importe quelle situation de communication. Le diplômé possède, en plus, une compréhension empathique de la réalité culturelle des peuples dont il a étudié la langue (...) (Université Nationale de Córdoba. Faculté de Langues. C'est nous qui soulignons⁶)

Ces trois brefs extraits montrent, à notre avis, quelles priorités de formation sont celles qui, à l'heure actuelle et au moins dans la lettre, sont en vigueur dans la formation initiale des professeurs de français dans notre pays. Nous insistons qu'il s'agit de « la lettre », c'est-à-dire, des documents écrits qui doivent/devraient refléter fidèlement la pratique académique. Ceci dit, il se peut qu'il existe des décalages entre ce qui est écrit et ce qui se fait réellement dans les cours d'autant plus que, tel que nous l'avons affirmé plus haut, l'interculturel est plus une manière d'aborder des contenus à enseigner qu'un corpus théorique de connaissances à transmettre.

De manière globale, la lecture de ces extraits nous permet de réaffirmer notre point de vue selon lequel la perspective interculturelle est loin d'être dominante dans la formation des professeurs argentins de FLE. Cependant, les trois exemples présentent, selon nous, une certaine progression vers l'interculturel : si dans le premier cas, ce sont les connaissances d'ordre culturel regroupées autour des disciplines « nobles » (Littérature, Géographie, Histoire, Histoire de l'Art) qui priment ; dans la description du profil des diplômés de l'Université Nationale de Córdoba s'ouvre une petite fenêtre vers une *Culture-Autre* qui n'est pas seulement conçue comme un conglomérat de connaissance à acquérir, mais comme un tout susceptible d'être compris (et non seulement connu) et

de développer l'empathie (et non seulement l'admiration). Pour sa part, la proposition de l'Université Nationale de Río Cuarto, quoique ciblée sur la culture savante française, déploie un axe intéressant : celui des méthodologies propres à ces champs d'études.

En accord avec les profils professionnels prévus, les institutions signalées plus haut proposent des programmes d'études, inscrits dans l'axe dit « (socio) culturel »⁷ qui dévoilent les perspectives assumées par les acteurs du terrain ainsi que la sélection de connaissances jugées valorisantes dans la formation des professeurs de FLE.

Ainsi, à l'Institut du Professorat Joaquín V.González, les cursus offerts s'intitulent *Géographie, société et vie quotidienne, Histoire I: La France de l'Ancien Régime, Histoire II: La France Républicaine, Cultures Francophones hors de France, Histoire de l'Art* tandis que l'Université Nationale de Río Cuarto cible des formations telles que *Relations Internationales, Histoire de France I : La Naissance d'une Nation, Littérature Française I : La Renaissance et le Classicisme, Séminaire d'intégration des Etudes Littéraires, Historiques et Linguistiques, Histoire de France II : Dynasties et Révolutions, Littérature Française II: Principaux représentants du XVIIIe et du XIXe Siècles, Histoire de France III: La France actuelle, Littérature Française III: Principales Transformations de la littérature contemporaines et Stylistique*. Dans ces deux cas, les programmes d'études privilégient surtout l'axe diachronique et les savoirs disciplinaires les plus liés à la tradition intellectuelle française. Enfin, à l'Université Nationale de Córdoba des formations telles que *Introduction aux Etudes Littéraires, Anthropologie culturelle, Culture et Civilisation des Peuples I et II et Littérature I et II* semblent combiner l'abordage des pans de savoirs plus classiques avec d'autres plus novateurs.

Ce bref panorama se complète par un parcours rapide des programmes d'études offerts par d'autres institutions universitaires et non universitaires. Les constatations ne diffèrent pas de celles que nous avons identifiées dans les cas précédents. En effet, aussi bien à l'Université Nationale de La Plata qu'à celle de Cuyo ou de Catamarca ou encore aux instituts de formation d'enseignants (Tucumán, Jujuy, CABA), les cursus offerts, quoique visant « le développement de la compétence culturelle » proposent aux étudiants-futurs professeurs des formations centrées sur la culture et la civilisation françaises ou sur l'histoire de la France ou, dans les meilleurs des cas, sur les cultures francophones. Que nous disent ces récurrences ? D'une part, il semble clair que la formation socioculturelle des étudiants-futurs professeurs est encore de nos jours inscrite dans le paradigme classique du concept de civilisation (civilisation vs sauvagerie / barbarie; civilisation comme progrès, évolution, transformation⁸). C'est donc cette notion de civilisation qui délimite les objectifs généraux et les contenus de l'approche de la Culture-Autre (devrait-on parler de la Civilisation-Autre ?).

D'autre part et à la suite de ce qui vient d'être dit, les savoirs convoqués au moyen d'une démarche « échantillonnage » c'est-à-dire d'un enseignement par secteurs (histoire, littérature, géographie), sont d'un seul type : il s'agit des savoirs disciplinaires, d'ordre déclaratif, organisés selon un critère diachronique

et événementiel. L'accumulation de ces connaissances est censée développer, un peu magiquement certainement, la compétence culturelle des apprenants-futurs enseignants. Ni le « *savoir être* » défini comme la

Capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère (Byram et al., 1997 : 27),

ni le « *Savoir-apprendre* » en tant que

Aptitude à élaborer et à mettre en oeuvre un système interprétatif qui met à jour des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues, appartenant à une langue et à une culture avec lesquelles on est familiarisé ou non (Byram et al., op.cit : 28),

ne sont convoqués dans les programmes consultés ; pas plus que le « *savoir* » comme un

Système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère. La notion d'intermédiaire culturel présuppose que ce système de références incorpore les points de vue du locuteur natif - et non des connaissances disciplinaires théoriques ainsi qu'une prise de conscience des points de vue du locuteur étranger sur les questions en jeu (Byram et al, op.cit :17).

Ou encore le « *Savoir-faire* », c'est-à-dire, la

Capacité à intégrer savoir-être, savoir-apprendre et savoirs dans des situations spécifiques où des contacts biculturels s'établissent (c'est-à-dire entre la/les culture(s) de l'apprenant et celle(s) de la langue cible » (Byram et al, op.cit : 27).

Ainsi, l'absence de tout savoir relatif à la praxis sociale est loin de faire de l'étudiant-futur professeur un médiateur culturel (cas de figure tant déclamé !) conscient de l'arbitraire de son point de vue et de celui de son interlocuteur.

Les nouvelles orientations curriculaires : l'interculturel gagne du terrain

Dans un esprit de cohérence et pour donner suite aux réformes curriculaires pour l'école primaire et secondaire datant d'il y a quelques années, le Ministère de l'Éducation Nationale à travers l'Institut National de Formation des Maîtres (Instituto Nacional de Formación Docente - INFOD) et le Secrétariat de Politiques Universitaires (Secretaría de Políticas Universitarias -SPU) a mis en place de nouvelles orientations pour la formation initiale des enseignants de langues étrangères issus des instituts de formation et des universités. Ces nouvelles orientations se sont matérialisées dans un document intitulé *Projet pour améliorer la formation initiale des professeurs de l'enseignement secondaire, orienté aux langues étrangères (Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario, orientado a la disciplina Lenguas Extranjeras)*, présenté en 2011 et élaboré par un groupe très nombreux d'enseignants d'anglais, français, italien et portugais, dirigé par E. Klett.

Encadrées par le courant didactique appelé *enseignement pour la compréhension* (Pogré, 2002, 2003 ; Perkins, 2007), les questions de départ pour l'élaboration du document ont été les suivantes : Qu'est-ce que le professeur de langues étrangères doit comprendre de sa discipline ? Quelles sont les expériences qu'il doit avoir pour aboutir à la compréhension de ces domaines sélectionnés ? Et enfin, quels indicateurs sont les plus appropriés pour que les experts reconnaissent ce que les professeurs en formation ont compris ?

Ainsi, en ciblant l'apprentissage et non pas l'enseignement, ce qui intéressait le groupe de concepteurs des nouvelles orientations n'était pas ce qu'il fallait enseigner aux futurs enseignants de langue étrangère en termes de cursus, nombre d'heures, etc. mais ce que ces enseignants en formation devaient comprendre de la discipline dans laquelle ils sont en train de se former, vu le développement conceptuel actuel de celle-ci. Dans ce contexte, 4 domaines de compréhension ont été délimités : (1) Apprentissage, (2) Citoyenneté (3) Interculturalité et (4) Pratiques Discursives. Pour chaque domaine de compréhension, une brève description des concepts théoriques a été proposée ainsi qu'une liste non exhaustive d'objectifs d'apprentissage, d'expériences à faire et de descripteurs d'évaluation.

Pour des raisons évidentes, nous ne nous occuperons pas de tous les domaines de savoirs retenus dans le document. Par contre, nous référerons brièvement au domaine intitulé « Interculturalité ». Son point de départ est la mise en relation de la langue-culture étrangère et de la langue-culture maternelle et la revendication, sans chauvinismes, de la propre appartenance culturelle comme le prisme de construction du point de vue.

Ainsi définie, l'interculturalité se veut un axe transversal de toute la formation initiale des enseignants car elle favorise les regards multiples, en laissant de côté les perspectives unidirectionnelles ne focalisant que la langue-culture étrangère. D'autre part, l'inclusion de ce domaine de savoir se présente comme la possibilité de passer de l'explication-comparaison-jugement de valeur en tant que mécanismes d'accès à la langue-culture étrangère aux expériences réelles et pertinentes qui actualisent et problématisent les concepts clé de l'interculturalité.

L'interculturalité, telle qu'elle est conçue dans ce document, rend compte d'une praxis enseignante où la rencontre des langues-cultures et le profil d'agents médiateurs culturels des enseignants et des apprenants constituent la clé de voûte. On sait bien que la rencontre interculturelle ne va pas de soi ; pas plus que la construction du statut de médiateur culturel. Seul l'exercice de la décentration et du relativisme culturel dans le contact quotidien avec ses collègues et ses élèves conduira l'enseignant à la compréhension des différences.

L'inclusion de ce domaine de savoir décèle encore une dernière intention : mettre en vedette la pluralité linguistique et culturelle constitutives de la langue-culture maternelle et étrangère, au lieu de la reléguer à la marginalité. Cela veut tout simplement dire que pour que l'interculturel ne devienne pas un

simple « ajout » à la formation des enseignants, il faudrait bien comprendre ses liens avec la notion de citoyenneté (encore un domaine de savoir présent dans le document officiel). En d'autres termes et selon Santerini :

L'éducation interculturelle à l'école présente un lien étroit avec le modèle de citoyen national qu'une société exprime : identité, idée d'intégration, droits, modalités de participation à la vie citoyenne (...) (Santerini, 2002 : 98)

Après cette rapide présentation et en prenant comme concept articulatoire celui d'*altérité*, notion située au cœur de l'interculturel, nous ferons le point sur quelques-uns des objectifs, des expériences et des descripteurs d'évaluation proposés dans le document, pour le domaine qui nous concerne. Nous rappelons qu'aussi bien les uns que les autres constituent des listes flexibles qui peuvent/ doivent être complétées en cours de route.

Parmi les objectifs proposés pour la compréhension du concept d'altérité, nous signalerons :

- *Identifier des expressions et des pratiques culturelles propres de la culture maternelle et de la culture-autre,*
- *Comprendre que l'apprentissage d'une langue-culture autre implique le contact avec des systèmes de références et des représentations différents de ceux de la culture maternelle.*
- *Développer une attitude positive envers la diversité et l'interculturalité des sociétés contemporaines.*

Les trois objectifs affichent un coût cognitif et socio-affectif de plus en plus important. Ainsi, le premier objectif qui ne vise pas qu'à faire construire des répertoires de « pratiques culturelles » mais à travailler sur les limites de telles constructions (les stéréotypes, les clichés, les discours dominants...), est suivi d'un second objectif impliquant le « travail sur soi-même » qui fera du futur professeur un observateur averti. Enfin, le troisième objectif cherche la construction d'un positionnement éthique et déontologique où la diversité et l'interculturel occupent une place de choix. Or, développer une « attitude positive » n'a rien d'ingénu ni « d'angélique » (Blanchet et al., 2010 : 9). En effet, il ne s'agit pas de cacher le conflit ou le désaccord ni de croire à l'harmonie forcée ni enfin, s'exercer à une tolérance teintée de civilisationisme... Il s'agit d'un objectif relevant du savoir être et impliquant des capacités telles que la réceptivité, l'adaptation, le feed-back, la coopération.

Quant aux expériences, c'est-à-dire aux activités à réaliser en vue d'incorporer ou de configurer les nouveaux savoirs, nous indiquerons les suivantes :

- Aborder un thème spécifique à partir de différents genres textuels afin de réfléchir sur les divers traitements donnés à ce thème dans chaque culture.
- Visiter des centres étrangers pour comprendre les liens entre la société argentine actuelle et les diverses cultures étrangères en présence.
- Identifier des mots étrangers utilisés à l'heure actuelle dans la langue maternelle de l'étudiant pour analyser leurs domaines d'appartenance et leurs emplois.

- Analyser et interpréter des discours oraux et écrits, représentatifs de la rencontre/ le conflit entre les cultures en jeu.
- Enquêter des locuteurs de la langue étrangère sur des thèmes favorisant la réflexion interculturelle, dans le but d'identifier les points d'accord ou de désaccord avec les propres opinions.

Ces expériences cherchent à favoriser des vécus quotidiens où l'altérité et la diversité s'avèrent des réalités concrètes. On propose de rencontrer l'altérité textuelle et discursive (*différents genres textuels*), l'altérité linguistique (*mots étrangers utilisés*), l'altérité culturelle (*la rencontre/le conflit entre les cultures en jeu*) et l'altérité socio-affective (*les points d'accord ou de désaccord avec les propres opinions*) grâce à une panoplie d'activités qui incluent les déséquilibres, les recadrages, les tensions...

Enfin, en ce qui concerne les descripteurs d'évaluation, ceux-ci sont échelonnés sur trois moments : à la moitié de la formation, à la fin de la formation et pendant les premières années de l'exercice professionnel. Ainsi, à la moitié de la formation, l'étudiant-futur professeur est capable de :

- Reconnaître que le paradigme de la diversité est une composante essentielle des langues-cultures.
- Reconnaître que les représentations scolaires dominantes concernent l'homogénéité des groupes d'apprentissage.
- Analyser les attitudes des enseignants vis-à-vis de la diversité.

À la fin de sa formation, le professeur est capable de :

- Examiner et décrire la culture-autre en identifiant ses problématiques centrales et ses règles de fonctionnement et en les rapportant à sa propre culture.
- Proposer des stratégies pour favoriser le dialogue interculturel
- Créer des séquences didactiques pour susciter la réflexion interculturelle en classe.

Pendant les premières années de l'exercice professionnel, l'enseignant,

- Assume que la classe est constituée par un groupe pluriel et hétérogène d'individus et propose des activités diverses dans le but de favoriser des regards multiples sur un même fait culturel.
- Conçoit des matériels didactiques flexibles qui suscitent le débat et la réflexion interculturelle à partir des situations, des faits, des problématiques propres à la socioculture étudiée.
- Propose des situations d'apprentissage coopératif afin de promouvoir la réflexion et les échanges entre les membres des diverses langues-cultures en présence, en justifiant théoriquement ses choix.

Les descripteurs ici présents forment un continuum qui va de la reconnaissance du paradigme de l'hétérogénéité comme constitutif de la discipline au développement des capacités pédagogiques favorables à la rencontre des langues-cultures, en passant par la déconstruction des représentations scolaires dominantes. A la fin du processus, on estime que le professeur en tant que « médiateur culturel » (Zarate, 2001) proposera des matériels didactiques et

des activités de classe, traduisant son positionnement interculturel, dans un contexte de respect et de prise en compte de la pluralité des langues-cultures qui cohabitent dans la salle de classe et parmi lesquelles la langue-culture étrangère n'est qu'une parmi d'autres.

En guise de conclusion

En partant d'une définition large de l'interculturel, nous avons tenté de dresser l'état de lieux de cette approche dans notre pays, dans le domaine de l'enseignement du FLE. Dans ce but, nous avons parcouru les propositions thématiques des congrès et des journées académiques, les résumés des travaux scientifiques qui y ont été présentés, les avant-propos des manuels de circulation courante dans notre milieu, les programmes d'études offerts par les institutions formatrices de professeurs de FLE et les nouvelles orientations curriculaires officielles. Les conclusions sont assez décevantes : l'interculturel a fait couler beaucoup d'encre ces dernières années dans notre pays mais les évolutions des pratiques sont encore très peu perceptibles. Si au niveau des discours l'interculturel semble déjà solidement ancré dans les esprits et les têtes des acteurs sociaux de l'enseignement des langues étrangères, il ne va pas de même dans les pratiques qui, elles, résistent et reproduisent de vieilles recettes rassurantes d'antan.

Or, à l'heure actuelle, beaucoup d'enseignants formés dans les domaines du *comment faire ?* et du *avec quoi faire ?* se sont retrouvés dans des contextes scolaires plus ou moins difficiles, de plus en plus hétérogènes, de plus en plus divers... Le désir d'appliquer au pied de la lettre la recette fabriquée par d'autres et pour d'autres, s'est heurté alors à une réalité hostile où les problèmes qui se présentaient ne pouvaient pas être résolus avec les seules ressources de la formation aux méthodologies ou les supports authentiques.

Les enseignants les plus audacieux ont essayé des réponses pleines de bonne volonté et d'optimisme, basées surtout sur l'amour du métier et du français ; les moins résolus, par contre, se sont cantonnés dans la répétition des formules apprises qui n'ont produit que de l'insatisfaction chez eux et chez leurs élèves. Enfin, les plus *branchés*, se sont mis à la recherche de nouvelles recettes méthodologiques dans l'espoir de revitaliser leur enseignement. Une course effrénée de journées de perfectionnement, de séminaires et des cours a été alors entreprise dans le but de connaître le dernier secret méthodologique permettant de séduire des élèves et d'agrémenter les enseignements par des tours de main aux résultats incertains. Pour les uns et les autres, l'interculturel est apparu comme « une solution de fortune » qui semblait tout changer sans que rien ne change... En effet, ni la conception de la culture ni les savoirs à enseigner ni le positionnement des acteurs ne se sont encore modifiés... sans cela, l'interculturel est voué à devenir une mode passagère comme on a tant vues dans le domaine de l'enseignement des langues... Ce serait dommage : l'interculturel a beaucoup à nous apprendre et surtout qu'

(...) il n'y a pas d'approche plurilingue et interculturelle possible (...) tant que l'on reste à des définitions 'chosifiantes' de langues (=ensemble clos de règles normatives d'organisation d'unités minimales traditionnelles - mots, phrases - ou modernes

- phonèmes, morphèmes -) et de cultures (ensemble d'œuvres patrimoniales et/ou de stéréotypes nationaux) (Blanchet et al., op.cit : 13).

Bibliographie

Blanchet, Ph. 2005. *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Cours d'UED de Didactique du FLE, 3^e année des Licences. Service d'Enseignement à Distance, Université de Rennes. En ligne : http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/40/1/pdf_Blanchet_inter.pdf [Consulté le 15-12-2012].

Blanchet, Ph. et Coste, D. 2010. Sur quelques parcours de la notion d'interculturalité. Analyser et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. In Blanchet, Ph. et Coste, D. *Regards critiques sur la notion d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.

Byram, M. et al. 1997. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Comité de l'Education du Conseil de la Coopération Culturelle Editions du Conseil de l'Europe.

Byram, M. 2011. La compétence interculturelle. In : Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Editions des archives contemporaines, pp. 253-260.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, Didier, 2000. <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf> [Consulté le 20 octobre 2012].

Chrétien, J-P. 2006. « Certitudes et quiproquos du débat colonial ». *Esprit*, février 2006.

Gallon, F. 2002. *Extra 3*. Paris : Hachette.

Gianni, M. et al. 2007. *Spirales. Méthode de français*. Rosario : Editorial Ciudad Gótica.

Klett, E. et al. 2011. *Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a la disciplina Lengua Extranjera*, Secretaría de Políticas Universitarias e Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación. http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lenguas_extranjeras.pdf [Consulté le 15-12-2012].

Labascoule, J. et al. 2004. *Rond-Point I*. Barcelone : PUG, Difusión.

Lázár, I. 2003. *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. European Center Modern Languages. <http://books.google.com> [Consulté le 15-12-2012].

Le Gal, D. 2010. La dialogicité de la culture : élargissement du paradigme interculturel et transposition pédagogique. In : Blanchet, Ph. et Coste, D. *Regards critiques sur la notion d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.

Lipiansky, 1995. La communication interculturelle. In : Benoît, D. (Dir.) *Introduction aux sciences de l'information et la communication*. Paris : Editions de l'organisation.

Menand, R et al. 2003. *Taxi ! 2*. Paris : Hachette.

Ogay, T. et al. 2002. « Pluralité culturelle à l'école : les apports de la psychologie interculturelle ». *Enjeux*, n° 129, pp.36-64.

Pasquale, R. 2009. *Aportes para la enseñanza. Nivel Medio Francés. Diálogos entre culturas*, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Perkins, D. 2007. O que é a compreensão? In: Stone Wiske, M. e al. *Ensino para a compreensão*. Porto Alegre: Artmed.

Pogré, P. 2002. La enseñanza para la comprensión, un marco para innovar en la intervención didáctica. In: Aguerrondo, I. et al. *La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Editorial Papers: Buenos Aires.

Pogré, P. 2003. *Formación Docente en el marco de la Enseñanza para la Comprensión. Comprender la complejidad de la práctica. La experiencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento*, http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_ensenanza_comprension_pogre.pdf [Consulté le 15-12-2012].

Santerini, M. 2002. « La formation des enseignants à l'interculturel : modèles et pratiques ». *Carrefours de l'éducation*, 2002/2, n° 14, pp. 96-105. <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-2-page-96.htm>. [Consulté le 15-12-2012].

Toussaint, P. et Fortier, G. 2002. *Compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futurs enseignants et enseignantes ? Rapport de recherche*, Université du Québec, <http://www.dep.uqam.ca/recherche/greficope/Competences.pdf> [Consulté le 15-12-2012].

Zarate, G. 1983. « Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère ». *Le français dans le monde*, n° 181.

Zarate, G. 2001. « Langues, relations à l'étranger et mutations identitaires ». Actes du Xe Congrès Mondial des Professeurs de Français, Paris, pp. 375-380.

Notes

¹ Le terme interaction a ici son sens le plus large. Il s'agit de tout échange communicatif mettant en présence deux ou plus de deux acteurs, selon n'importe quelle modalité : interactions face à face, à distance, différées, orales, écrites, etc.

² En espagnol dans l'original. Cette traduction et toutes celles qui suivent de l'espagnol vers le français nous appartiennent.

³ Quelques données quantitatives pourraient venir en aide pour mieux cerner la complexité du système de formation supérieure argentin : dans notre pays, il existe 47 universités nationales, 46 universités privées, 7 Instituts Universitaires de l'Etat, 12 instituts universitaires privés, 1 Université Provinciale (UADER), 1 Université étrangère avec représentation dans le pays (Bologne), 1 Université Internationale (FLACSO). (Données de la SPU -Secrétariat des Politiques Universitaires-, récupérées le 27 août 2011). Seules les Universités Nationales de Tucumán, Córdoba, Río Cuarto, Cuyo, Catamarca et La Plata assurent des formations de professeurs de français. En ce qui concerne les Instituts de Professorat, Il existe 1 institut pour la formation des professeurs d'allemand, 3 IES pour la formation des professeurs bilingues (espagnol/langues des peuples originaires), 7 Professorats de Français, 154 Professorats d'Anglais, 4 IES pour la formation des Professeurs d'italien et 6 IES pour la formation des Professeurs de portugais, tous statuts confondus (privés et nationaux ou de l'Etat). (Données tirées de la *Guía de Estudiantes para la formación docente*, INFOD, 2010. Les Guides - 2009, 2010 y 2011-se trouvent sur le site <http://portales.educacion.gov.ar/infod/guia-del-estudiante-de-carreras-de-formacion-docente-2011/> Consulté le 10-12-2012)

⁴ En espagnol dans l'original : "(...) al cabo de cuatro años de estudios superiores, los graduados poseen una completa formación general para el ejercicio de la docencia y un acercamiento temprano al espacio de la práctica. En el aspecto disciplinar, se obtiene no sólo una sólida formación lingüística, con conocimientos de Lengua, Fonética, Gramática y Lingüística, sino también cultural

en *Literatura, Geografía, Historia de Francia, Historia del Arte y Culturas Francófonas fuera de Francia*". <http://institutojygonzalez.buenosaires.edu.ar/>

L'Institut du Professorat Joaquín V González est un institut supérieur non universitaire. On y assure la formation de professeurs de français, d'italien et d'anglais.

⁵ En espagnol dans l'original : "*El egresado del profesorado de Francés poseerá:*

Una sólida formación lingüística que le permita el manejo de todas las habilidades y la producción de discursos (escritos y orales) en situaciones de comunicación diversas.

Una capacitación instrumental que le permita optimizar sus esfuerzos a través del conocimiento de metodologías de trabajo generales y específicas de las ciencias sociales y el manejo de nuevas tecnologías.

Una amplia preparación en *Literatura Francesa, Historia Francesa y Lingüística* y en las metodologías específicas de los estudios de esas áreas del conocimiento, que le permita acceder, en forma cada vez más autónoma a nuevos contenidos y transferencias (...)"

http://www.unrc.edu.ar/unrc/carreras/hum_prof_frances.php (Consulté le 10-12-2012).

La Faculté de Sciences Humaines de l'Université Nationale de Rio Cuarto assure des formations de professeurs d'anglais et de français.

⁶ En espagnol dans l'original : « *El profesor de Lengua alemana, francesa, inglesa o italiana puede ejercer la docencia en los niveles universitario, terciario, medio y primario. Su formación les permite dominar la lengua nacional y la lengua alemana, francesa, inglesa o italiana, que constituye su área de su especialización. Esto implica su correcta comprensión a nivel auditivo y de lectura, y su adecuado empleo oral y escrito en cualquier situación de comunicación. Además, posee una comprensión empática de la realidad cultural de los pueblos cuyo idioma ha estudiado (...)*

<http://www.unc.edu.ar/estudios/carreras/grado/por-facultades-y-escuelas/facultad-de-lenguas/profesorado-de-ingles-frances-italiano-y-aleman/profesorado-en-aleman-frances-ingles-e-italiano> (Consulté le 10-12-2012).

La Faculté de Langues de l'Université Nationale de Córdoba assure des formations de professeurs d'allemand, d'anglais, de français et d'italien.

⁷ Cet axe de la formation est le seul que nous avons ciblé dans cette présentation.

⁸ La définition classique de «civilisation vient du XVIIIe siècle et c'est celle même de l'Encyclopédie: civiliser une nation, c'est la faire passer de l'état primitif à un état plus évolué de culture... Cette définition est liée, à la fois, à l'idée de progrès et à l'idée de supériorité de la civilisation occidentale» (in Carduner (1963) «*Que faut-il entendre par civilisation ?*, Le français dans le monde, n° 16, p.3).